

Експлицитно и имплицитно усвојување на странските јазици

Нина Даскаловска

I. Дистинкцијата помеѓу експлицитното и имплицитното учење

Истражувањата за начините на учење на јазиците довеле до дистинкцијата помеѓу експлицитното и имплицитното учење на јазикот. Експлицитното учење е свесна операција каде што лицето обрнува внимание на одредени аспекти на стимулот и поставува и тестира хипотези во потрага по одредена структура, додека имплицитното учење е усвојување на знаење за структурата на комплексен стимул преку процес кој се случува природно и без свесни операции (N. Ellis, 2008: 3). Бјалисток (Bialystok, цитирано во R. Ellis, 1997: 110) го дефинира експлицитното знаење како апстрактно знаење кое може да се анализира и да се објасни. За разлика од него, имплицитното знаење е интуитивно во таа смисла дека ученикот не е свесен дека го научил и дека го поседува (ibid.: 111).

Усвојувањето на мајчиниот јазик е имплицитно, бидејќи децата стекнуваат знаење за вокабуларот и за структурите на нивниот мајчин јазик во текот на комуникацијата со нивните родители и со другите луѓе во нивната средина, а не преку меморирање и учење на правила. Тие можат да зборуваат на својот мајчин јазик, но не знаат да ги објаснат правилата. За разлика од мајчиниот јазик, усвојувањето на втор/странски јазик е поинакво, бидејќи учениците немаат можност да бидат изложени на толкав лингвистички инпут, па затоа е потребен дополнителен извор на учење. Крешен (Krashen, 1987: 10-16, 2008: 81-94) прави дистинкција помеѓу термините „усвојување“ (acquisition) и „учење“ (learning) и смета дека возрасните можат да стекнат компетенција на вториот јазик на два начина. Првиот начин е усвојување на јазикот на сличен начин како при усвојувањето на мајчиниот јазик. Усвојувањето на јазикот е потсвесен процес, лицата не се свесни дека го усвојуваат јазикот, туку само дека го користат јазикот за комуникација. Усвоената компетенција на тој начин е потсвесна и лицата не се свесни за правилата што ги усвоиле. Наместо тоа, тие имаат „чувство“ за точност. Според него, други термини кои може да се употребат за усвојувањето на јазикот на тој начин се имплицитно учење, неформално учење и природно учење. Вториот начин на развивање на компетенција е свесно учење на правилата на вториот јазик, знаење на правилата и способност да се зборува за нив. Тоа учење уште се нарекува формално учење на јазикот или експлицитно учење. Меѓутоа, Крешен смета дека учениците можат да ги користат свесните правила само ако се задоволени три услови: време (кога ученикот има доволно време да мисли на правилата), фокус на формата (ученикот треба да се фокусира на формата, а не само на значењето на тоа што го кажува), знаење на правилото (ова може да биде многу тешко, бидејќи јазикот е екстремно комплексен, учениците учат само мал дел од граматиката на јазикот и дури и најдобрите ученици не го научуваат секое правило кое се предава на час). Но, дури и да се задоволат и сите три услови, можно е ученикот да не го искористи целосно своето свесно граматичко знаење.

Палмер (Palmer, 1922) бил еден од првите лингвисти кој бил свесен за овие два вида на учење. Тој вели дека за да станеме успешни во повеќето вештини треба да учиме, односно да правиме свесни напори и да ја користиме нашата интелигенција, но оти постои една комплексна вештина во која стануваме успешни без напор и без свесно користење на нашата интелигенција, а тоа е вештината на говорот. Сите сме по природа надарени со капацитетот за асимилирање на говорот и секој од нас е жив доказ за ова, бидејќи сите успешно сме ја усвоиле таа форма на мајчиниот јазик со која сме биле во контакт. Меѓутоа, Палмер смета дека тие капацитети не се ограничени само на мајчиниот јазик, туку ни стојат на располагање и за други јазици. Кај малите деца овие капацитети се во активна состојба, па тие усвојуваат втор и трет јазик на ист начин како мајчиниот јазик. И возрасните ги поседуваат истите капацитети, но за разлика од

децата, кај возрастните тие капацитети се во латентна состојба. Ако сакаат, тие можат повторно да ги активираат и да станат способни како и децата да асимилираат странски јазици. Понатаму тој објаснува дека освен одредени спонтани капацитети, ние поседуваме и капацитети за учење на јазици кои треба да се користат кога учиме да читаме и пишуваме, како и кога сакаме да научиме форми на јазикот кои не се користат во секојдневниот говор. Методите со кои ги користиме овие капацитети се карактеризираат со свесна работа. Според него, денес повеќето луѓе кои учат странски јазици речиси исклучително ги користат нивните капацитети за учење, со што користат методи кои се повеќе или помалку неприродни. Меѓутоа, тој потенцира дека не смееме да заклучиме дека методите кои вклучуваат капацитети за учење се лоши и дека треба да ги користиме само спонтаните капацитети. Според него, формирањето навики како што се повторување, меморирање и автоматизација се најкорисни за учењето на јазикот, па затоа функцијата на почетното ниво на учење на јазици е да се создадат добри навики. Тој вели дека поголемиот дел од времето кое наставниците го поминуваат за да им објаснат на учениците зошто одредена реченица е конструирана на тој начин е изгубено време. Доволно е ученикот да научи да извршува задачи без да учи зошто мора да ги извршува. При тоа, еден пример не е доволен, бидејќи преку давање повеќе примери за една иста работа ќе му овозможиме на ученикот да сфати што е заедничко за сите нив.

Теориите за усвојување на мајчиниот и другите јазици се засноваат врз неколку претпоставки:

- Течната продукција на јазикот кај изворните говорители од која било возраст се базира врз имплицитното знаење на граматиката на нивниот мајчин јазик;
- Повеќето изворни говорители имаат мало „експлицитно знаење“ за нивниот јазик, иако дел од тоа се учи на училиште;
- Речиси ништо не се знае за процесот на усвојување на имплицитното знаење за мајчиниот јазик. Но, едно е сигурно – имплицитното знаење не е стекнато преку усвојување на експлицитно знаење;
- Иако речиси ништо не знаеме за процесите на усвојување на мајчиниот јазик, сепак можеме да претпоставиме дека усвојувањето на мајчиниот јазик вклучува некаков вид на посветување внимание на јазичните форми, на значењата изразени со тие форми и на врските помеѓу формата и значењето;
- Како и во случајот со мајчиниот јазик, течната употреба на вториот јазик се базира врз имплицитно знаење за тој јазик;
- Течната употреба на јазикот се карактеризира со паралелно процесирање. Тоа сигурно не е резултат на брза сериска примена на правила. При паралелното процесирање не постои свесност за начинот на процесирање на информацијата. (Hulstijn & de Graaff, 1994: 58)

Во психологијата се прави разлика помеѓу имплицитна и експлицитна меморија и имплицитно и експлицитно учење. Експлицитна меморија претставува свесно, намерно сеќавање на претходни искуства или информации, додека имплицитна меморија се однесува на влијанието на минатите искуства врз сегашното однесување без свесно сеќавање за тие минати настани. Постоењето на имплицитна и експлицитна меморија било увидено кај пациентите кои страдале од амнезија и кои, како резултат на повредите на мозокот, ја изгубиле способноста за создавање на нови експлицитни мемории поврзани со секојдневните активности, да учат нови поими или да препознаваат нови лица и места. Сепак, тие ја задржале способноста за создавање на имплицитни мемории и можеле да учат нови перцептивни и моторни вештини. Позната е анегдотата со пациентот кој откако еден лекар го боцнал со игла скриена во раката одбивал да се поздрави со него, а во исто време негирал дека го има сретнато претходно (N. Ellis, 2008: 2).

Разликата помеѓу експлицитното и имплицитното учење ја направил Ребер (Reber, цитирано во N. Ellis, 2008: 2) кој им давал на испитаниците да учат комплексни низи од букви (на пр. MXPМХТ, ВМТРРР) генерирани со вештачка граматика. Во текот на нивното меморирање тие несвесно стекнувале сознанија за правилата на

нивните комбинации така што кога им биле давани нови комбинации на букви можеле да прават разлика меѓу оние кои биле составени според правилата и оние кај кои имало отстапувања од тие правила. Но, како и малите деца, не можеле да дадат објаснување (ibid.: 3). Истражувањата на експлицитното и имплицитното учење со користење на вештачките граматика покажале дека кога материјалот што треба да се научи е едноставен или релативно комплексен, но важните карактеристики се забележливи, а од учениците се бара да користат експлицитни начини на учење, односно да поставуваат и тестираат хипотези, тогаш тие стекнуваат знаење кое може да го објаснат и да го применат во нови ситуации. Но, кога материјалот што треба да се научи нема јасна структура и врските помеѓу елементите во дадените структури не се очигледни, тогаш експлицитната настава само пречи, и имплицитниот начин на учење е поефективен. Тоа учење е базирано врз примери, но со доволно примери се постигнува имплицитно разбирање на структурите. Иако тоа знаење не може да се користи експлицитно, учениците можат да го пренесат на слични задачи и да го применат (ibid.: 5). Меѓутоа, Ван Патен (Van Patten, 1994: 29-30) предупредува дека мораме да бидеме внимателни кога донесуваме заклучоци од истражувањата во когнитивната психологија кога станува збор за вниманието и усвојувањето на граматиката. Според него, вештачките граматика имаат три важни недостатоци. Прво, кај вештачките граматика нема правила за движење, па според тоа тие не содржат еден од најосновните аспекти на синтаксата што треба да го совладаат учениците. Второ, вештачките граматика не содржат карактеристики како што се класа на зборови, морфолошки форми, наставки, акцент итн. Трето, она што ги прави најмалку слични со природните граматика е тоа што не содржат никакво значење. Според тоа, истражувањата за вниманието и свесноста со користење на вештачките граматика не може да се користат за донесување на заклучоци за вниманието и свесноста при усвојувањето на природните јазици.

II. Улогата на свесноста во учењето на јазиците

Клучниот фактор кој ги разликува експлицитното и имплицитното учење е присуството и отсуството на свесни операции. Шмид (Schmidt, 1994) смета дека постои различно толкување на овие термини, што ја попречува правилната интерпретација на дискусиите и резултатите од истражувањата поврзани со усвојувањето на јазикот, па затоа укажува на потребата од стандардизирање на овие теоретски поими. Во однос на учењето на јазици тој предлага четири аспекти на свесност:

1. *Свесност како намера.* Шмид вели дека контрастот помеѓу намерното учење и ненамерното, односно инцидентното учење е многу истражуван и не постои сомневање дека инцидентното учење се случува и е вообичаена појава, но клучното прашање е дали знаењето кое е стекнато преку инцидентното учење е претставено на поинаков начин отколку знаењето стекнато преку намерно учење. Многу лингвисти сметаат дека намерното и инцидентното учење резултираат во различни видови на знаење. Шмид го наведува тврдењето на Парадис (Paradis) дека инцидентното усвојување на граматиката води до имплицитна компетенција која се користи автоматски, додека намерното учење води само кон експлицитно знаење кое не може да се користи автоматски. Затоа Шмид препорачува да се користи терминот „инцидентно учење“ наместо „несвесно учење“ кога се дискутира за учење кое настанало без намера или за учење на едно нешто (на пр. граматика) ако основната цел била да се направи нешто друго (на пр. комуникација). Важно е да не се изведуваат претпоставки дека процесот или продуктот на таквото учење е несвесно на кој било друг начин, на пример дека во текот на тоа учење немало внимание или дека знаењето стекнато на тој начин не може да се изрази (ibid.: 15-16).

2. *Свесност како внимание.* Психолошките теории сугерираат дека свесноста е производ на механизмот за внимание. Тој механизам е делумно под наша контрола – ние можеме да се натераме да го свртиме нашето внимание кон еден стимул барем за краток период – што значи дека постои врска помеѓу ова чувство на свесност и чувството на свесност како намера, но вниманието не е целосно под наша контрола,

бидејќи можеме да бидеме свесни за многу стимули без да имаме намера. Шмид истакнува дека во применетата лингвистика понекогаш се тврди дека инцидентното учење е учење без внимание, но во психологијата е широко прифатено гледиштето дека е невозможно да се научи нешто ако не му се обрне внимание. Затоа неговата препорака е да се употребува терминот „учење без внимание“ за учење кое настанало кога примарниот фокус на внимание бил на нешто друго (ibid.: 16-17).

3. *Свесност како спознание.* Во однос на ова значење на свесност Шмид вели дека експлицитното и имплицитното учење се користат во психологијата за да го разграничат учењето со постоење или непостоење на свесност за тоа и тие термини може да се употребат и во применетата лингвистика. Меѓутоа, треба да се прави разлика помеѓу експлицитното и имплицитното учење и експлицитното и имплицитното знаење. Првите два поими се однесуваат на процесите на учење, а вторите на резултатот на учење (ibid.: 18-20).

4. *Свесност како контрола.* Шмид вели дека учењето на втор јазик е како учење да се вози автомобил. Тоа содржи и аспект на вештина и аспект на знаење. Шмид смета дека контролата повеќе се однесува на процесуирање на аутпутот, особено на прашањето на точност во продукцијата. Спонтаната, течна јазична продукција е несвесна само во смисла на непостоење на свесно повикување на експлицитно знаење од меморијата. Автоматската употреба на јазикот е поврзана со поимот „процедурално знаење“ и психолошкиот поим „имплицитна меморија“ (ibid.: 20-21).

На полето на усвојувањето на вокабуларот, имплицитното учење честопати се поистоветува со инцидентно учење на вокабуларот. Ако го земеме предвид тврдењето на Шмид дека вниманието кон инпутот е неопходно за учење, можеме да заклучиме дека имплицитното учење вклучува внимание кон инпутот, но не вклучува свесни операции. Според тоа, терминот имплицитно учење може да се изедначи со „несвесно“, додека терминот инцидентно може да се изедначи со „ненамерно“ (Rieder, 2003).

Ван Патен (Van Patten, 1994: 29) истакнува дека за многумина поимот „свесност“ стана синоним со објаснување, граматички вежби, знаење на правилата, а поимот „потсвесност“ стана синоним со инпут, комуникација и комуникативни активности. Аналогно на тоа, експлицитното учење се изедначува со свеста, а имплицитното со потсвеста.

III. Поврзаноста помеѓу експлицитното и имплицитното знаење

Дискусиите за разликите помеѓу експлицитното и имплицитното учење довеле до различни ставови помеѓу лингвистите во однос на тоа дали усвојувањето на експлицитното знаење за вториот јазик може да го помогне усвојувањето на имплицитното знаење и дали постои поврзаност помеѓу нив. Постојат три позиции во однос на ова прашање:

- „Non-interface“ (без меѓусебно влијание) позиција според која експлицитното и имплицитното учење се различни и помеѓу нив не постои никаква врска;
- „Strong interface“ (големо меѓусебно влијание) позиција според која експлицитното знаење се претвора во имплицитно знаење преку практика;
- „Weak interface“ (мало меѓусебно влијание) позиција според која експлицитното знаење не може да стане имплицитно знаење, но може да го помогне усвојувањето на имплицитното знаење.

Еден од најпознатите гласноговорници на „non-interface“ позицијата е Крешен (Krashen, 1987: 83-4). Според него, учењето не се претвора во усвојување. Тој вели дека идејата дека прво учиме ново правило, а потоа преку вежбање го усвојуваме е широко распространета и за некои луѓе интуитивно очигледна. Меѓутоа, усвојувањето на јазикот настанува само на еден начин, кога лицето го разбира инпутот кој содржи структури кои се наоѓаат на нивото „i + 1“ каде што „i“ ја претставува моменталната компетенција на ученикот. Крешен тврди дека нема потреба од претходно свесно знаење на некое правило, па според тоа учењето на граматиката има мала или никаква важност за течна употреба на вториот јазик и оти свесното учење може да служи само за да го контролира аутпутот.

„Strong interface“ позицијата потекнува од литературата за усвојување на вештините во когнитивната психологија, поточно теориите за контролирано и автоматско процесирање. Една од најдобро познатите теории е теоријата на Андерсон (Anderson, цитирано во Hulstijn & de Graaff, 1994: 59), според која декларативното знаење (фактичкото знаење на информациите) се претвора во процедурално знаење (знаење како ќе се изврши некоја операција или дејство) преку процес на компилација, прилагодување и реструктурирање. Декларативното знаење не мора секогаш да премине во процедурално знаење, понекогаш двете форми на знаење може да коегзистираат истовремено како кога можеме да зборуваме странски јазик течно и сепак се секаваме на многу граматички правила. Стевик (Stevick, цитирано во R. Ellis, 1995: 234), исто така, смета дека постои движење на знаењето од учење до усвојување и обратно. Тој се согласува со Крешен дека усвојувањето на јазикот е резултат на комуникативното искуство, но тврди дека при тоа може да се користи знаење кое е претходно меморирано. Еден начин на кој усвоеното и наученото може да се поврзат е во однос на автоматизацијата. Контролираното процесирање бара активно внимание, така што само одреден број карактеристики може да се контролираат во одреден момент. Автоматското процесирање се случува без активна контрола и внимание. Според МекЛафлин (McLaughlin) „автоматските процеси се учат по претходно користење на контролирани процеси“ (ibid.: 235).

Третата позиција или „weak interface position“ била предложена од Селигер (Seliger, цитирано во R. Ellis, 1995: 235) кој сметал дека свесните правила кои учениците ги учат како резултат на формалната настава не можат да се користат во природната комуникација и дека нивната цел е само да помагаат при усвојувањето преку фокусирање на вниманието на учениците на критичните карактеристики на јазикот коишто треба да се усвојат. Р. Елис (R. Ellis, 1997: 114-15) смета дека оваа позиција е најприфатлива, бидејќи според неа експлицитното знаење кое потекнува од формална настава може да стане имплицитно, но само ако учениците го достигнале нивото на развој кое им овозможува да го прифатат новиот лингвистички материјал. Во тој случај, постоечкото имплицитно знаење на ученикот претставува еден вид филтер кој го филтрира експлицитното знаење и дозволува да помине само тоа знаење кое ученикот е подготвен да го инкорпорира во неговиот интерјазичен систем. Но, во случаите кога фокусот на наставата е граматички елемент кој не зависи од нивото на развој, како на пример помошниот глагол сум (ibid.: 63), филтерот не функционира и дозволува ученикот да ја интегрира таа карактеристика директно во имплицитното знаење. Според оваа позиција, користа од формалната настава е што им помага на учениците да развијат поголема контрола на знаењето за вториот јазик.

Невропсихолошките истражувања покажале дека различни делови на мозокот се специјализирани за одредени функции и дека постои јасна поделба меѓу деловите вклучени во експлицитното учење и меморија и оние делови вклучени во имплицитното учење и меморија. Но, и покрај тоа што се дошло до заклучок дека експлицитното и имплицитното знаење на јазикот се различни и одвоени и се однесуваат на различни типови на претстави во мозокот, сепак тие си влијаат меѓусебно во текот на процесуирањето (N. Ellis, 2008). Елис (N. Ellis, 2005: 306-307) вели дека најголемиот дел од усвојувањето на јазикот се состои од имплицитно учење при употреба на јазикот и дека најголемиот дел од нашето когнитивно процесирање е несвесно. Тој се согласува со Крешен дека усвојувањето и учењето се различни работи, како и со Парадис дека експлицитното знаење не се претвора во имплицитно знаење. Но, вели дека иако овие два типа на знаење се различни, меѓу нив постои интеракција. Тој ги наведува невробиолошките истражувања кои идентификувале делови во мозокот кои се вклучени во учењето на несвесни процеси. Ако еден збор се покаже визуелно само за неколку милисекунди, тој се забележува и се чита. Но, ако истиот збор се презентира просторно и временски близу до други визуелни стимули, тој станува невидлив и незабележителен, феномен кој се нарекува маскирање. Резултатите од истражувањата покажуваат дека визуелните, ортографските и фонолошките особености на маскираните зборови, па дури и нивното значење, може да се примат без да постои

свесност за тоа. Тоа сугерира дека маскираните зборови несвесно активираат дел од церебралните мрежи за процесуирање на зборовите (ibid.: 310). Тој, исто така, зборува за врската помеѓу свеста и вниманието. Иако забележувањето не е неопходно, вниманието е неопходно. Тој заклучува дека точната карактеризација би била дека ние не сме пасивни ученици ниту пак дека сме ограничени да бидеме свесни ученици, туку нешто помеѓу двете крајности. Постои имплицитно асоцијативно учење кое резултира од стимули на кои им се обрнува внимание и кои се процесираат автоматски, иако тоа ниво на внимание не мора да биде доволно големо за да ја вклучи свесноста и забележувањето на стимулот. Во кој било момент, нашиот ум покажува комплексна динамичка интеракција помеѓу имплицитното и експлицитното знаење (ibid.: 311-313).

Поаѓајќи од теоретската рамка за нивоата на процесирање (Craig & Lockhart, 1972) според која „оставањето траги во меморијата е резултат на длабочината на анализа, со тоа што подлабоките нивоа на анализа се поврзани со подолготрајни и поцврсти траги“, Елис (N. Ellis, 2005: 320-1) вели дека мнемониските техники за учење на вокабуларот може да бидат многу успешни во создавањето на асоцијации помеѓу формата и значењето, меѓу кои поуспешни стратегии се техниките на клучен збор, семантичко посредување, зборовна анализа, погодување на значењето на зборот од контекст, консултирање речници, вежби со колокации итн. Експлицитното, длабоко, елаборирано процесирање кое вклучува семантички и концепциски или сликовни претстави придонесува за брза консолидација на новиот вокабулар и другите конструкции. Откако една конструкција е консолидирана во експлицитната меморија, понатаму постои простор за нејзино имплицитно учење во текот на следните среќавања и употреба на истата, така што со секое среќавање врските помеѓу елементите на таа конструкција стануваат сè посилни. Тој смета дека за да биде ефективно, експлицитното учење треба да му претходи на инпутот кој ќе содржи примери со дадените структури за да влијае врз нивното процесирање и за да се воспостават доволно асоцијации со релевантната интерпретација кои ќе можат да влијаат врз понатамошното имплицитно процесирање (ibid.: 324). Понатаму тој ја споменува интерактивната теорија за експлицитно и имплицитно знаење на Шервуд Смит (Sherwood Smith) која сугерира дека некои аспекти на јазичната продукција може да се планираат целосно врз база на експлицитно знаење, а потоа повторувањето на овие претходно планирани искази резултира во тачност. Откако свесно конструирал една реченица, ученикот при секое повторување може да ја продуцира полесно и побрзо сè додека не почне да го прави тоа автоматски (ibid.: 332). Иако успешноста на употребата на јазикот се заснова врз имплицитното знаење за него, Елис (N. Ellis, 2002: 176) смета дека усвојувањето на јазикот може да се забрза со експлицитна настава. Тоа не значи дека учењето на правилата ќе им овозможи на учениците течно да го зборуваат јазикот. Правилата се ефективни само кога се демонстрирани со голем број на илустративни примери за нивната примена. Според него, вистинскиот начин на усвојување на јазикот е бавно усвојување на врските помеѓу формата и функцијата и нивните регуларности. За оваа вештина, како и за многу други, потребни се илјадници часа практика, која не може да се замени со неколку декларативни правила. Меѓутоа, без никаков фокус на формата не може да се постигне формална прецизност, бидејќи врските кои не се забележителни или важни за разбирање се учат многу бавно или воопшто не се учат. Наставата во која постои фокус на формата и која е богата со комуникативни активности во кои вниманието се свртува врз асоцијациите помеѓу комуникативните функции и структурите, може да помогне во усвојувањето на јазикот. Затоа тој заклучува дека имплицитните и експлицитните системи се како јин и јанг. Свесните и несвесните процеси се динамички вклучени во секоја когнитивна задача. Фактот дека имплицитното и експлицитното учење на јазикот се различни и дека тие влијаат врз различни аспекти на јазичната компетенција води кон јасни импликации за учењето на странските јазици, дека треба да има балансирана наставна програма во која учениците ќе имаат можности и за експлицитно и за имплицитно усвојување на јазикот (N. Ellis, 2005: 340).

Стерн (Stern, 1992: 345) истакнува дека многу дискусии за експлицитното и имплицитното учење го фаворизираат едното или другото што не дозволува да се добие една балансирана слика за двете видови учење. Приврзаниците на експлицитните стратегии за учење сметаат дека за многу ученици учењето на втор јазик е когнитивен процес кој води кон експлицитно знаење на јазикот. Таквите ученици се фокусираат на карактеристичните особини на јазикот и се трудат да стекнат свесно и концептуално знаење за него. Тие сакаат да знаат како функционира јазикот, што значат зборовите, како се изразува значењето итн. Многу ученици свесно го планираат и го организираат учењето поставувајќи си цели и наоѓајќи начини како да ги постигнат (ibid.: 334). Според него, најважната придобивка од експлицитното учење е да го направи јазикот јасен и транспарентен, да им помогне на учениците да ги разберат основните принципи, и да им даде чувство на ред, постојаност, кохерентност и систематичност во функционирањето на јазикот. Техниките кои спаѓаат во оваа стратегија се: набљудување, концептуализација, објаснување, мнемониски техники, откривање на правила, споредување, експлицитни вежби, мониторинг и сл. (ibid.: 336-9).

Од друга страна, техниките кои спаѓаат во имплицитната стратегија го поттикнуваат ученикот да му пријде на јазикот глобално и интуитивно наместо преку процес на свесно размислување и решавање проблеми. Стерн (Stern, 1992: 339-40) го дава следното образложение за имплицитното учење:

- Јазиките се премногу комплексни за да може целосно да се опишат. Дури и да ја прифатиме валидноста на лингвистичките описи, сепак, треба да имаме на ум дека постојат голем број правила кои не се јасно формулирани и кои не се добро разбрани дури и од експертите.

- Дури и да може да се опише целиот систем на правила, невозможно е да ги имаме сите тие правила во главата и да се потпираме на свесно формулиран систем за да се постигне ефективно учење. Ученикот ќе биде повеќе збунет обидувајќи се целосно да го сфати јазичниот систем на странскиот јазик.

- Според некои теории за усвојување на јазикот, на пример теоријата на Крешен, тој се усвојува на психолошки подлабоко ниво ако ученикот го среќава него во полнозначни автентични контексти без свесно да размислува за него.

- Дури и да не го прифатиме тврдењето на Крешен, секогаш има ученици кои искажуваат желба за интуитивен, а не интелектуален начин на учење. Некои ученици се плашат од лингвистички апстракции и тврдат дека не можат да ги разберат металингвистичките концепти. Имплицитната стратегија на учење одговара за оваа категорија ученици.

Врз основа на аргументите за користа од двата вида на учење тој заклучува дека изборот на стратегијата и техниките на учење зависат од контекстот, ситуацијата, целите и стилот на учење на учениците.

IV. Заклучок

Прашањето за експлицитното и имплицитното учење и експлицитното и имплицитното знаење биле предмет на истражување во педагогијата, применетата лингвистика, когнитивната психологија, неуробиологијата и во други научни дисциплини. Сите тие се обидуваат да продрат во тајните на процесуирањето на јазичниот инпут за да се добие една појасна слика за начините на усвојувањето на јазикот. Од една страна, голем број истражувања покажуваат дека фокусирањето на формата преку учење на правилата и поправање на грешките е супериорно над имплицитното учење (Lightbown & Spada, 1990) и дека наставата фокусирана на формата резултира во значителни придобивки во усвојувањето на целните структури, дека експлицитните видови на настава се поефективни од имплицитните, и дека ефектите од експлицитната настава се долготрајни (Norris & Ortega, цитирано во N. Ellis, 2008). Од друга страна, искуството покажува дека учениците често не успеваат да го научат тоа што се предава на час, или пак не можат да го применат тоа знаење кога треба да го користат јазикот во природна комуникација. Главниот недостаток, според ДеКејсер (DeKeyser, 1994), е што мерките кои се користени во овие студии го покажале

експлицитното знаење стекнато како резултат на експлицитно учење, но не и имплицитното знаење кое е потребно за прецизна и течна спонтана продукција. Тоа укажува на фактот дека формалната настава придонесува за стекнување на експлицитно знаење кое може да го помогне усвојувањето на имплицитното знаење, но и дека наставата треба да обезбеди можности за имплицитно усвојување на јазикот кое ќе доведе до стекнување на имплицитно знаење што ќе им овозможи на учениците автоматско и течно користење на јазикот. Тоа може да се постигне преку зголемување на лингвистичкиот инпут за време на часовите и преку екстензивно читање надвор од часовите.

БИБЛИОГРАФИЈА

1. Craik, F. I. M. & Lockhart, R. S. 1972. Levels of Processing: A Framework for Memory Research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 11, 671-684.
2. DeKeyser, R. M. 1994. How Implicit Can Adult Second Language Learning Be? *AILA Review*, 11, 83-96.
3. Ellis, N. C. 2002. Frequency Effects in Language Processing: A Review with Implications for Theories of Implicit and Explicit Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 143-188.
4. Ellis, N. C. 2005. At the Interface: Dynamic Interactions of Explicit and Implicit Language Knowledge. *SSLA*, 27, 305-352.
5. Ellis, N. C. 2008. Implicit and Explicit Knowledge about Language. In Cenoz, J. and Hornberger, N. H. (Eds.). *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 6: *Knowledge about Language*, 1-13.
6. Ellis, R. 1995. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
7. Ellis, R. 1997. *Second Language Acquisition Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
8. Hulstijn, J. H. & de Graaff, R. 1994. Under what conditions does explicit knowledge of a second language facilitate the acquisition of implicit knowledge? A research proposal. *AILA Review*, 11, 57-68.
9. Krashen, S. D. 1987. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Hertfordshire: Prentice Hall International.
10. Lightbown, P. M. & Spada, N. 1990. Focus on Form and Corrective Feedback in Communicative Language Teaching: Effects on Second Language Learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 429-448.
11. Palmer, H. E. 1922. The Principles of Language Study. In Richard, S. C. 2003. (Ed.) *Teaching English as a Foreign Language, 1912-1936, Pioneers of ELT: Harold Palmer*. London: Routledge.
12. Rieder, A. 2003. Implicit and explicit learning in incidental vocabulary acquisition. *VIEWS*, 12(2), 24-39.13.
13. Schmidt, R. 1994. Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics. *AILA Review*, 11, 11-26.
14. Stern, H. H. 1992. *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
15. Van Patten, B. 1994. Evaluating the role of consciousness in second language acquisition: Terms, linguistic features, & research methodology. *AILA Review*, 11, 27-36.